

イギリスにおける「Peace Education」の理念と実践に関する研究

—— マンチェスター市教育委員会のガイドライン(1988)を事例として ——

中 村 敬 子*

1. はじめに

「平和教育」という言葉から何がイメージされるだろうか。日本においては、“反戦”に主眼をおく学習が真先に思い浮かぶかもしれない。しかしながら、この教育の意味する形態・内容は世界各地で多種多様という実態がある。新しい傾向として、その包括内容は、地域によって広義の方向に拡大してきている。この広義の平和教育が依拠する平和に対する考え方が、ヨハン・ガルトゥング (Johan Galtung) 等により提唱された「構造的暴力」 (Structural Violence) (社会には、戦争、テロリズム、暴動などの直接的暴力に加え、貧困、飢餓、人種差別等の社会の構造的暴力があるというもの) のない状態が広い意味での平和とみなす「積極的平和」 (Positive Peace) 観である。この平和観に基づけば、紛争・対立、人権、環境、開発等の問題の克服が、対人レベル、地域レベルから地球レベルに至るまですべて「平和」の実現・安定に関わってくるという総合的思考が導かれる。さらに、「平和」を理想とみなし日常的教育活動から遊離させてしまうのではなく、現実には「小さな平和」としてひとつひとつ実現しうるものとみなすのが、積極的平和観に立脚した「平和教育」 (Peace Education, Education for Peace) ⁽¹⁾ の特徴である。「戦争・争いのない世界」の実現に向けた思考過程を中心とし、「平和」 (Peace) の概念の具体化と、現実社会で起きている様々の論争問題に対する問題解決学習がその実体である。この積極的平和観に立つ広義の平和教育の一ケースとして、本論文では、イギリス・マンチェスター市教育委員会の取り組みを扱う。1988年に同市教育委員会は、『平和のための教育ガイドライン』を送り出した。発端は、1986年ノースウエスト核軍縮キャンペーンに触発され、学校教育の中で核問題をどう扱うかという議論に始まる。教育のなかでもっと平和への取り組みを明確にという要求は、子を持つ親たちから起こったもので、民間教育組織が介在し教育委員会がこの問題を取り上げるに至った。その論議過程は、単に反核・反戦問題のみににとどまるものではなかった。「平和」というワードをコミュニティの中に当てはめたとき、マンチェスターの人々の身近な平和問題 — それらは今の学校教育の中に存在する子どもたち自身の問題であり、また多文化社会が内在化する問題、経済停滞から生じる社会不安等々 — が浮き彫りにされてきた。ガイドライン作成の論議過程において、荒れる学校、教育・社会の停滞に疑問を投げかけた、従来の教育への問い直しが行われていたのである。

マンチェスター市民が抱えた平和と教育の問題は、これらの問題への関心が高まっていた1980年代中半期以降という特定の時期ゆえの、マンチェスターという市を抜け出ないこの地域にのみにとどまって終結してしまう類のものであろうか。むしろ、マンチェスター市が“Education for Peace” (平和のための教育) というタイトルの下、地域社会の中から洗い出してきた上記の様々の問題は、例えば今日の日本でも一部取り沙汰されているもの、また今後将来的に抱えるで

* 栃木県立矢板高等学校

あろう問題でもあるのではないか。同市のこの取り組みは、国境を越え広く世界の中の現代の教育問題にも普遍化されていく性質を備えた一つのモデルである。マンチェスター市が提示した平和と教育の問題は、当該地域、特定時期に制約されない、それ自体、今日の教育への大きな問題提起となっていよう。

このマンチェスター市の平和への教育への取り組みが結集されたものが、1988年『マンチェスター市における平和のための教育：ガイドライン』であった。マンチェスター市によって平和の問題がどう解釈され、それがどのように教育の場で子どもたちあるいは社会人に教えられ学ばれる必要があるのか。その根本に関わる教育現場が抱える悩みは何なのか。本ガイドラインをもとに、イギリスの同市が提示する平和の問題、教育の問い直しの問題を考察していく。

2. 『マンチェスター市における平和のための教育：ガイドライン』の成立経緯と作成の意義

マンチェスター市教育委員会によって1988年に編纂されたものが、『マンチェスター市における平和のための教育：ガイドライン』⁽²⁾ である。このガイドライン作成に象徴される同市の「平和のための教育」への取り組みは、学校、地域、家庭が三位一体となった“教育の問い直し”の過程そのものであった。同市の平和と教育の問題に対するひとつの議論の結実である。ゆえに「ガイドライン」（指針、基準）という名に示される字義通りの、法的な拘束性、強制力を持つものではない。論議過程の結果をまとめ、平和に関する学習内容と方法を、具体的に市民に対して提示し告知するという性質をもつ、イギリスの地方教育当局⁽³⁾ の出すガイドラインの特徴を備えたものであった。

同ガイドラインの編纂に示される「平和のための教育」への市の取り組みは、いかなる契機をもって始められ、ひとつの流れを形成するに至ったのか。

ガイドラインの作成過程をみると、萌芽期、構想期、ガイドライン発刊に向けた具体的準備期の三期に区分できる。

第一段階の萌芽期において、市の本教育への取りかかきのきっかけは、即ち、平和と教育への関心を向けさせた背景には、他地域の平和教育の多くの例に見られるように戦争への危機意識の盛り上がりがあった。本教育の事始めをマンチェスター市教育委員会のひとつの報告書に見ることができる。ノースウエスト核軍縮キャンペーン（NWCND）に際して作成された「学校における戦争と平和の学習 — 核及び核兵器問題に関して — 」1981年9月第一回同教育委員会報告書である。報告書の内容は、教育委員会の中の分科委員会が教育委員長（Chief Education Officer）に対する意見書として、イギリスの核政策と絡めた「核問題」に関する学習を学校に働きかけ、援助することを教育委員会が積極的に行っていくべきとの提言がまとめられている。⁽⁴⁾

市が「平和のための教育」に取りかかった契機は、このように、イギリス国内の核・核軍縮問題が高揚していた時期を背景とした所にあった。但し、マンチェスター市のその後の取り組みと併せ見るべきひとつの特徴がある。それは、平和に向けた教育には、単にこの核問題のみに終結せずもっと広い範囲の他の諸問題をカバーする必要があるという認識が強まり、その通りに広義の平和を志向した学校教育、社会教育のあり方について討議がなされていったその過程である。これが、第二段階の構想期に相当する。1983年2月付の同市教育委員会「平和のための教育」報

告では、人格および社会教育のための学校教育プログラムの必要性が強調され、狭義の「平和」にとどまるものではないことが示されるマンチェスター市の「平和のための教育」は、積極的平和観に基づいた広義の平和教育としての意味をもつことは言うまでもなく、さらには、「教育の本質、社会〔認識〕教育の広領域をめぐって交わされた」⁽⁵⁾ 従来の教育のあり方への問いかけでもあったのである。また、問いかける側は、先の報告書に見た市教育委員会ではなかった。こうした平和と教育の問題にまず関心を寄せ、学校教育で広く取り上げる必要性を訴えたのは、就学期の子どもを持つ父母であり、教育委員会への働きかけを行った仲介者としての民間教育団体であった。⁽⁶⁾ 本ガイドラインの編集グループのメンバー構成からも、草の根レベルからの“手づくり”作業過程が窺える。「平和のための教育活動作業部会メンバー表」⁽⁷⁾ によると、総勢60名の内訳は、市の公的教育・行政機関（教育委員会、視学官）関係者（14名）、初等・中等学校教員等（26）、父母（1）、民間教育団体（5）、大学等の研究者（9）、その他（5）となっている。ひとつの教育のあり方を巡って、これほど様々な背景をもった人々による論議に注目したい。具体的には1983-85年の時期、イギリス国内においてのグリーンナム（Greenham）基地の巡洋艦ミサイル問題の論議の盛り上がり背景とし、マンチェスター市においては、父兄と教師から組織されたM P E G（Manchester Peace Education Group）のワークショップが開かれ、マンチェスター市当局側が平和教育に関心を持ち始めている。その結果、83年7月には、上記の様々な分野の教育に関わる、教師、研究者、青年労働者、ボランティア組織代表者が集い、マンチェスター市教育当局（L E A、市教育委員会）が第一回「平和のための教育」会議を持つに至った。この会議の中で、有用な指導資料の吟味、今後の展望が話し合われている。

この論議過程を見れば、マンチェスター市の平和のための教育への取り組みは、一般市民の切実な問題意識から自然発生的に生まれ出た、地域社会というコミュニティに深く根差した特色を備えていると言える。

第三期・ガイドラインの具体的作成段階は、1984年1月第2回「平和のための教育」会議に始まり、妥当な指導・学習資料を開発させること、そして、内容と方法論の両面にわたるガイドラインが必要であることが決議された。以降、上級視学官（Senior Inspector）による作業グループ部会の召集。人格教育、社会教育に関して、3つの部会（初等教育段階、中等教育段階、16歳以降及び社会教育段階）に分かれ、85年秋より本格的なガイドライン作成準備がなされていく。

それでは、その作成意義はどこにあったのか。掲げられた五つの作成目的を示しておく。⁽⁸⁾

- ① 教育現場へ支援・援助を与えること。
- ② 平和のための教育を社会に対して、カリキュラムに対して方向性を示すこと。
- ③ 「よりよい教育」と「よりよい平和のための教育」が社会およびカリキュラムの枠組みの中に保障されるものであること。
- ④ 平和のための教育を知らない人々への啓発。
- ⑤ 教育現場の教師に実践上の手がかりを与えること。

これまでのガイドライン作成過程において明らかなのは、「平和」のためから始まった教育の問いかけが、市の教育全体のあり方にまで発展していくプロセスそのものである。即ち、平和教育の学習指導方法はもとより、平和教育において教師の役割とは何かの問い、学校教育のルール

・秩序の維持とどう関わるかという問題を根底から捉え直した、“教育全般への追求”姿勢を生んでいった。つまり、それは、『教育』ガイドライン』としての総合的な性格を生んでいたのである。

ガイドライン作成によって目指されていたものは、日本の公的教育機関のそのように「あらゆる実践方法に対して規範となること」⁽⁹⁾ではない。「関心を高め、討論やディベート、協議を励まし」、「新たな洞察をもって主要な問題に対処する助け」となり、「価値ある教育体験を生み出す実践を一般化することに役立つ」という社会に向けた教育実践の“援助”、“啓発”の意味合いが込められていたのである。⁽¹⁰⁾

3. ガイドラインの目標と内容

(1) 前提としての社会問題、平和のための教育の育成目標

① “現実認識”を定着させるための、社会における諸問題の提示

ガイドラインでは、平和教育の育成目標を掲げる前提として、現実社会が抱える様々な困難な諸問題を取り出している。これらの諸問題は、4段階のコンテキスト — 地球（世界）レベル、国家レベル、地域社会（コミュニティ）レベル、個人レベル — に分けられている⁽¹¹⁾ので、各段階を追って総括的に考察を加えたい。

- i) 地球（世界）レベル： 貧困・飢餓の増大、人権の否定、兵器競争、核戦争の脅威、戦禍とテロリズム、公害による環境破壊、限りある資源の乱開発
- ii) 国家レベル： 失業、テロリズム、犯罪、無秩序、民族主義者の攻防、セクシャル・ハラスメント、労働争議、福祉サービスの挫折・過負担、産業の衰退、住宅難とホームレス
- iii) コミュニティレベル： 都会ほど深刻。疎外、ストレス、抑圧、犯罪、無秩序、汚さ乱雑、荒廃
- iv) 個人レベル： 反社会行動へと駆り立てる諸原因

地球、国家レベルの社会問題を一見すれば、マンチェスター市の捉えた平和の対局に位置する社会現実が単に戦争、核といった問題に終始していない、イギリスとしての広義の捉え方が理解できよう。南北問題、人権、環境、資源といった地球規模の問題を網羅し、またイギリスならではの深刻化した失業、民族主義、労働、福祉等の諸問題を抽出している点に独自性を見る。

注目すべきは、地域レベル、個人レベルの問題である。このガイドラインの大きな特徴を形成している。“個々の平和”状態の回復のため、コミュニティレベル、個人レベルといった身近な社会における教育の対処が論議され提示されているのである。平和教育がここまでの範囲を網羅するのか、日本のイメージで捉えるとその解釈の多分の相違に驚かされるが、イギリス・マンチェスター市なりに纏んだ結実を見てみたい。

第一の特徴として、コミュニティ（地域社会）レベルでは、教育の対応として「幼少者、老人障害者にも関心をよせるべき」、「地域社会のなかで、育成していく機会が必要」という福祉教育、社会教育に交わる点を重視している。⁽¹²⁾

第二に、地域社会のなかで果たされるべき学校の役割として、「初等・中等学校の教師たちの

多くは、攻撃的で扱いの難しい児童・生徒に手を焼いている」・「多くの若者たちは、学校側が提供する機会を拒否している」という現状を踏まえ、これらの問題の根が「教育を包括する社会を反映している」ことから、「学校をどう組織していくべきか」・「最も困難な状況を緩和し、新たな解決方法を見出していく必要」を訴えている。⁽¹³⁾ すなわち、“荒れた学校現場”の状況を憂い、平和のための教育を実践する場としての“学校”全体の取り組みを強調して「平和」の中に含めている点には見るべきものがある。平和教育全体として見た場合、前述の福祉教育・社会教育としての視点、地域社会の中での学校現場の改革という視点にはイギリス・マンチェスター市としての独自性、新しさが認められるのではないか。

総括的に見ると、“全体の平和”や“集団としての平和”状態がクローズアップされ、“個々(人)の平和”状態が忘れられがちになる中で、これらの段階を追った社会問題の提示は、結局はミクロ・レベルの個々の人間関係、対社会関係の良好状態が集団・社会全体の“平和”に結びつくものだということを示唆してはいないだろうか。

このように、マンチェスター市にとって「平和」を語る前提には、確固とした“現実直視”がある。「憂慮すべき不正義や不平等状態」が起こっている「社会やコミュニティーは平和ではありえない〔下線部筆者〕」という現実主義、リアリズムの路線を敷いている。⁽¹⁴⁾ その社会の暗部として、内部にある“暴力”を「直接的・物理的暴力」(direct or physical violence)と「間接的暴力」(indirect violence)との二種から説明している。これらの暴力とは、直接的暴力については、人々を脅かし傷つけること — 暴行、戦争 — を、間接的暴力に関しては、正義のない結果起こる民族主義、性差別主義(セクシズム)、人権の否定を示している。まず自社会内の“現実”を包み隠さず指摘した所から、本ガイドラインが出発しているのである。

②<相互依存>を重視した育成目標： 知識・技能・態度・概念

マンチェスター市が設けた「平和のための教育」において目指される育成課題は、次の通りである。平和のための教育は、「知識、概念、態度、技能の育成過程」である。これはつまり、「a) 紛争と暴力の存在と原因をもっと自覚し理解すること」および、「b) よりよい公正で平和な世界に向けて行動できる能力」⁽¹⁵⁾ と言い換えることができる。よって、同市の「平和のための教育」は、現実社会にある「紛争」の究明・理解という確固たる“現実認識”、そして「公正で平和な世界」の構築に近づくための“実践的行動力”という平和教育の育成課題の体系化・具体化を試みた類稀なケースであると言えよう。これまで述べてきた各社会レベルでの社会諸問題を前提として、本ガイドラインで提示された平和のための教育の重点育成目標はどのようなものか。とりわけ、“現実認識”と“実践的行動力”を養っていく具体的目標を検討してみたい。ガイドラインに系列化された育成目標は次表の通りである。⁽¹⁶⁾

これらの目標の底流にあるものは、<相互依存>(Interdependence)の概念である。<相互依存>が意味するのは、自己が属する社会(We)と他者(They)が、「精神的なさきえ」といった個人関係のレベルから、「商品の取引やサービス」、「国境を越えて対処していく必要」のある「人類が直面する最も差し迫った問題」という国際レベルまで互いに依存し合わなければ生きていけないことを示している。⁽¹⁷⁾

表1 平和のための教育：育成目標

	(A) 知識	(B) 態度	(C) 技能	(D) 概念
1	私達の社会	自尊心	調査・研究	原因と結果
2	他の社会	他者への敬意	コミュニケーション と社交術	コミュニケーション
3	社会化	探求心	協力	紛争
4	コミュニケーション	広い視野	肯定	協力
5	情報	正義	共感	力の分配
6	富と権力	環境への関心	断言	公正・公平
7	環境	集団関係	批判的意識	相互依存
8	正義		紛争分析と解決	類似と相似
9	差別		政治的技能	社会変化
10	紛争		相談カウンセリング	価値と信念
11	平和			
12	ものの見方			

国際化の時代だからといってマンチェスターという一地域が、＜相互依存＞をこれほど強調するのはなぜか。ひとつには、言わなくても通ずる社会ではないからであろう。その実態として、同市の諸学校に在学する児童は多様な文化のバックグラウンドを負い、15%以上の者が英語以外の言語を話す。英語以外で主に話されている五つの言語は、ウルドゥー語、Patwa/クリオール語、パンジャブ語、ベンガル語、広東語／客家語であり、児童の内訳として、英語と同程度の運用能力のある言語は70以上の種類に上るといふ。⁽¹⁸⁾ これは、多言語社会としての性格である。

同市が＜相互依存＞を前面に掲げる二つ目の理由として推測しうるのは、同市がイギリス経済の斜陽を負っての、厚い貧困層の存在である。⁽¹⁹⁾ 言語や文化の違いが意思伝達上の支障を生んだ結果であり、こうした失業傾向が社会の中の経済上の貧困層を増やす一因となっている。就学困難、教育の機会不均等といった状況が現実には深刻化しているのである。

イギリス・マンチェスター市としての社会的特色 — “多民族・多文化性”と“経済的貧困層の存在” — に照らして導き出される、＜相互依存＞のために、こういった“実践的行動力”の育成が目指されているのか、前述の育成目標から抽出し検討してみたい。⁽²⁰⁾

育成目標にみる＜相互依存＞に関わる第一の特徴として、＜コミュニケーション＞が知識、技能、概念の三面で非常に重視されていることが挙げられよう。知識面で「コミュニケーションを図るための技能と状況場面を認識すること」、技能面での「自分が何を考え、感じているのかをはっきりと表現できるようにすること」という目標は、集団社会の中の個人であるという自覚を持たせ、対人関係を円滑に保つことへの着眼であり、“小さな平和”＝“人間関係の平和”の実現を図る意味で、平和教育の新たな観点に気づかせてくれる。「集団関係」や、意思伝達の過程での「集団力学」の重要性和社会状況の認識もこの観点に関連したものである。また、「様々な言語を用い言葉を使ったり、あるいは言葉を使わずに情報、意見、心情のやりとり」を行う多言語・多文化社会の意思疎通の問題を踏まえて、明確に「他の人々から理解されようとするなら、

明解なコミュニケーションは不可欠」と訴えている部分は、非常にシビアな現実を見据えた“実際の”かつ“実用的”な能力の育成が図られているものとして評価できる。

第二の特徴として、「人間どうしの違いと、私達すべてがもつ共通性との両面」の発見と理解を明示した目標である<類似と相似>も、様々なバックグラウンドや思考様式をもつ人間社会で生きる“すべ”を敢えて教えようとするものである。「物事を行っていくには多くのいろいろなやり方があり、すべての人間が私達と同じように行動している訳ではない。それでも皆つきつめていけば、似通った性質をもっており、身体的欲求は同じ、友情、愛、幸福、喜びを求め望んでいることは共通のものであろう。」知識面に挙げられた目標<ものの見方> (Perspective)は、「どんな社会状況にあっても、個々人が…異なった見方をする事への理解」、「極端な判断と見方によって、…ひいては争いを引き起こす事にもなりうる事実を認識すべき」ことを示しており、日常しばしば起こる価値衝突・対立を未然に防ごうとするものに他ならない。

第三の特徴は、これまでの特徴として掲げた人間関係内の和の保持とは性格を異にする。外の社会へのはたらきかけとしての<政治的技能>は、地域社会の中で、国家および国際レベルで「関連する圧力団体など合法的メカニズムを通して意思決定過程に影響を与えていく能力」の育成を意味するものである。こうした社会・政治参加に必須の<政治的技能>と同列に挙げられる目標には、<批判的意識>（物事がしばしばステレオタイプ化、偏向、プロパガンダ的性質をもつことを理解し、批判的に思考する技能）、<断言>（社会・経済・政治上の見通しから得られた自分なりの見解を、攻撃的でなく非暴力かつ脅威を与えないやり方で表明できる技能）、<紛争と解決>（様々なレベルでの紛争を分析、発生・拡大過程を理解、非暴力的方法で建設的に解決できる技能）がある。

(2) 学習・指導方法と実践事例

① 学習指導方法

ここでは、先に示した育成目標を実際の学習・指導過程でどのように実現していくのか、その方法について述べる。

ガイドラインに示された多岐の学習指導方法は、次の六群に分類できる。⁽²¹⁾

第一群 <調査・研究>

: 環境改善プロジェクト、マス・メディア報道の学習と分析、地域史の執筆、等

第二群 <シミュレーション>

: ロール・プレイ活動、商社会社の共同経営、等

第三群 <討論>

: ディベート、会議・セミナーの組織、等

第四群 <見学・インタビュー>

: 農場・工場見学、人々へのインタビュー記録、等

第五群 <芸術活動>

: 演劇・動きのある芸術活動、創造・視覚的芸術活動、デザイン・プロジェクト等

第六群 <体験学習>

： 地域社会への奉仕・援助活動、労働体験、日用工作プロジェクト、主要問題に関する放送番組の製作、雑誌の出版、動物飼育と世話、等

非常に特徴的なのは、第六群＜体験学習＞であり、方法例の多くを占めている。「地域社会への奉仕・援助活動」や「日用工作プロジェクト」、「主要問題に関する放送番組の製作」等が挙げられている。子ども自身の目と手で確かめ、頭で考えさせるという、五感に訴えた実体験を非常に重視したものであろう。当然、印象に残りやすい効果的な指導法である。

方法例全体を見ても、教師の一方的な知識伝達のみにとどまる既製の授業は出てこない。それは、児童・生徒が自ら経験・体験し、動きがあり、自分や仲間と共に考え、自分なりに結論・意見をまとめるという“主体的学習”を重んじているからであろう。

だからといって、子どもの自由放縦に任せ、教師は不在なのかというそうではない。これらの学習・指導過程にあたっての教師と生徒の注意点が二点示されている。教師側には、生徒との良好な人間関係を学習の基盤とする責任があり、生徒から孤立した教師はよい影響を及ぼしえないとして、＜生徒との相互補完的關係＞⁽²²⁾ の必要性を説く。他方、生徒側には先に示したように生徒の主体的参加と自主的責任を求めている。⁽²³⁾

結局は、平和のための教育における指導方法とは、「平和そのものを教えていくこと」（teaching about peace）ではなく、「平和を目的とした指導（teaching for peace）— どう学び、どう関わりあっていくのか〔下線部筆者〕」⁽²⁴⁾ という意図を持つ。これは、マンチェスター市のこの教育の本意を示すものであろう。

② 活動事例の実例

これまで、『平和のための教育のガイドライン』に語られた育成目標、学習指導方法等の理論枠を検討してきたわけであるが、では、実際に同市においてこれら一連の“平和教育理論”をもとにどのような実践がなされてきたのかを眺めてみたい。実践事例集としては、同ガイドラインの分冊として『ケース・スタディ集』⁽²⁵⁾ が発行されているので、ここから筆者の判断により『社会問題の理解』を目的とした事例を一例、抜粋する。

実践例： 「アイルランド移民」の学習 — ロレト・カレッジ

最初に《社会問題の理解》の実践事例として挙げるのは、ロレト・カレッジ（Loreto College）での、ドラマを使ったグループ・ワークによる「アイルランド移民」の学習である。周知の通りイギリスにはアメリカ同様アイルランドからの移民者が多く社会内での軋轢が生まれているため平和教育およびアイルランド教育（Irish Education）の必要性から実践されている。従ってこの実践の目的は、生徒の持つアイルランド移民に対する偏見を払拭することにある。

手順として、まず第一時には、生徒たちは教師も入れて大きな輪をつくり、アイルランドの飢餓の時代（‘hunger years’）に各々がアイルランドの住民であったと仮定し、例えば、「私の名前はメアリー・ドラン、17歳で…」と役柄を決め、国外脱出の必要を語った（前もって、教師は生徒たちに安くアメリカに行けることをふれこんだ当時の広告を示してあり、生徒たちはまた、アイルランドのフォーク・ミュージックなどに親しむなどの準備期間が与えられている）。第二

時には、移民者となった生徒にその他の生徒が、当時の家族構成や寝る場所、食事の内容などについて質問をする。第三時は、いよいよこれらのアイルランド人たちがアメリカ移住を決意し船に乗り込み出発するシーンである。生徒たちは車座になって次のような質問を受ける — 「あなたは移住の話をどこで聞いてきたのか」、「アメリカ行きに何を期待しているのか」等々。第四時はアイルランド人たちがアメリカに到着するシーンとなる。最終時、アイルランド移民役の生徒たちは、どんな仕事に就こうとしているのか、3人の雇用主から面接を受ける。その後、新着移民宿泊所での食事、所長（教師が配役）から所内の規則を言い渡される。舞台は最後ロンドンに移り、教師が一枚の広告「空室あり — 但しアイルランド人お断り」を示してドラマは完結するのである。

この実践後、生徒たちは、アイルランド人問題と現在のパキスタン人に対する〔差別的〕対遇の問題の類似点に気づいている。さらには、数週間にわたるドラマの中で役柄を演じた感想、アイルランド人への共感的理解を綴った生徒たちによる「アイルランド日記」(‘Irish Diary’)が残されている。この日記の中で、アイルランドの地を離れるとき、移住船に乗ったとき、アメリカに到着したときの気持ちを生徒たちが、移住者に感情移入してまとめたようである。

マンチェスター市域内の学校の中には、全校をあげた平和教育への取り組みを行っている学校がある。ここで、それらの学校のうち、実際に筆者が1992年9月に訪問した「シェイクスピア・ナーサリースクール」(Shakespeare Nursery School)の試みを紹介しておく。

本校は、2-10歳児を対象とした初等教育に位置し、1920年創立の、マンチェスター市公立のナーサリースクールでは最も歴史の古い学校である。通学児童の人種・民族的背景は、ヨーロッパ系、アジア(中国)系、アフリカ系、アラブ系と様々であり、マンチェスターの多民族・多言語・多文化社会の縮図を呈している。同校独自の「平和教育指針」⁽²⁶⁾からは、「みんなを尊重し、違いと必要を認める平等の機会をもととする」という<公平、教育機会の平等>、できる限り「コミュニケーションや物事を説明できる技能の育成によって、暴力的状況にとってかわる対応を教える」という<非暴力的精神>を重視しているという特色が見出される。また、行動規則⁽²⁷⁾においても、戦争玩具の禁止、暴力・体罰の禁止、挨拶の励行が明示されていることから、平和教育を確固とした学校方針として掲げる同校の外郭を見ることができる。

4. おわりに

1988年ガイドラインを中心として、イギリス・マンチェスター市「平和のための教育」の試行過程および内容を検討してきた。マンチェスター市のこうした教育の試みは、次の三点にわたる特色を備えているため、“ニュータイプ”の平和教育としての性格を持つものと考えられる。

第一に、マンチェスターという地域社会の特性の上に成り立つ、<地域密着型の平和教育>という特色がある。まず地域社会の現実を掘り、平和の対局にあるものを見つめ直す確固としたリアリズム路線が敷かれている。マンチェスター市が“地域の平和”を考えなければ前面に打ち出さなければならない理由に、多民族・多文化・多言語社会の中の軋轢、階級社会の矛盾、経済的貧困層の増大などの深刻な社会問題が山積していたのである。ここから、本ガイドラインの教育における育成目標の底流に、「相互依存」が置かれ、言わなければ通じない対人間の意思疎通を

重視した「コミュニケーション・社交術」、「集団関係」、「ものの見方」が設けられている。

第二の特色は、その学習内容は、子ども自身の経験・体験、思考過程を第一義に置いている点である。学習指導・活動事例の大半が、「体験学習」、「調査・研究学習」、関わり合いを重視した「協同学習」で占められていることから明らかである。実践事例を見ても、ドラマ、シミュレーション、ロール・プレイ、ディスカッション、ディベート、ブレイン・ストーミング等がふんだんに盛り込まれ、学習者にとって、自分自身に引き寄せて考えさせ結論を導かせる過程で成功を収めている。

第三には、この教育の論議および試行過程そのものが、単に平和教育にとどまらない、現実の学校現場の荒廃や児童・生徒の攻撃的態度を見かね、従来の教育のあり方全般を省みたく教育の問い直しとしての性格をもったということが挙げられよう。すなわち、平和教育とは、授業のみで平和そのものを教えるということだけを意味するのではなく、マンチェスター市においては平和な学校のあり方を追求し、教師と生徒の相互交流を見つめた教育でもあった。

ゆえに、イギリス・マンチェスター市の平和教育は、「地球規模で考えよ、地域で行動せよ」（‘Think globally, act locally’）〔下線部筆者〕⁽²⁸⁾ に集約される、地域社会から平和の問題を見つめ、まさに地域から行動できる“実践的能力”を身につけた人間を育成するものであった。また、日本に翻ってみれば、マンチェスター市が抱え論議過程を経たこれらの社会・教育の諸問題は遠からず来たるべきものとして紹介するに値しよう。

<注>

- (1) 本論文では、広義の平和教育を示す語として、“Peace Education”を使用する。この語はイギリスの平和教育全般を指し示している。語の表記は異なるが同内容・意義をもつとみなし、マンチェスターの“Education for Peace”も組み入れる。
- (2) Manchester City Council Education Committee（以下 MCCEC と略す）、Education for Peace in Manchester: Guidelines, Manchester, 1988（以下 Guidelines と略す）。
- (3) イギリス地方教育当局には、日本の場合と異なり、ガイドラインやカリキュラム作成に関して中央から自由裁量に任されている部分が多い。但し、1988年教育改革法施行後は、制約が課せられる方向となっている。
- (4) Report of the Chief Education Officer to the Policy and Estimates Sub-committee, North West Campaign for Nuclear Disarmament (NWCND): War and Peace Study in Schools, 14 September, 1981, Manchester City Council Education Committee, D/CO/DES/602/BM, p. 3. 提言は、
 - i) 児童のカリキュラムの中に、核問題についてのバランスのとれたディスカッションを入れる。
 - ii) 有用な資料カタログを学校間で回覧する。
 - iii) 映画『ウォー・ゲーム』（War Game）を教師に試写する。の三点にまとめられている。
- (5) MCCEC, op. cit., p. 1.

- (6) Ibid., p. 1.
- (7) Ibid., pp. 58-59.
- (8) Ibid., p. 3.
- (9) Ibid., p. 8.
- (10) Ibid., p. 8.
- (11) Ibid., pp. 10-11.
- (12) Ibid., pp. 10-11.
- (13) Ibid., pp. 10-11.
- (14) Ibid., p. 8.
- (15) Ibid., p. 9.
- (16) Ibid., pp. 12-17.
- (17) Ibid., pp. 16-17.
- (18) Manchester City Council Education Department (以下 MCCED と略す), Teaching in Manchester, Manchester, 1992. クリオール語はアメリカ・ルイジアナ州南部の黒人の話すフランス語のことで、客家語は、福建・広東へ移住した漢民族の方言である。
- (19) MCCED, The 5-16 Curriculum for Manchester Schools, Manchester, 1991, pp. 7-8.
アメリカ人、アフロ・カリブ人、アジア系人の高い失業率は、白人の1.5 倍となっている。
- (20) MCCEC, op. cit., pp. 12-17.
- (21) Ibid., pp. 20-21.
- (22) Ibid., pp. 19-20.
- (23) Ibid., pp. 19-20.
- (24) Ibid., pp. 19.
- (25) MCCEC, Education for Peace in Manchester: Case Studies, Manchester, 1988, pp. 55-57.
- (26) Shakespeare Nursery School, "Policy for Peace Education and Discipline," First Draft for Staff Discussion.
- (27) Shakespeare Nursery School, "Behaviour Rules for Children and Adults on School Promises."
- (28) MCCEC, Guidelines, p. 31.

— 謝辞 —

本論文を執筆するにあたり、指導教官の谷川彰英先生はじめご指導して下さったすべての先生方、そして、マンチェスター市の人々、関わりをもって下さった皆さんに感謝いたします。

Special thanks to all the people concerned for my MA thesis.